



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy - wybrane zagadnienia

Author: Wojciech Kojs

Citation style: Kojs Wojciech. (2012). Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy - wybrane zagadnienia. "Chowanna" (2012, t. 2, s. 21-37).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Współczesne trendy w edukacji i pedagogice



WOJCIECH KOJS

Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy — wybrane zagadnienia

Education and pedagogy in knowledge society — selected issues

Abstract: The article presents a selected number of relations occurring between the schooling needs of knowledge society and the system of education as well as between education and pedagogy. A praxeological-pedagogical model for communicative and educational activities is used as a tool in the analysis of the selected issues. The model indicates, among others, possibilities and conditions of acquiring and generating personalized knowledge, perceiving and experiencing values, shaping attitudes, competences and wisdom as the upper values in the global and endangered world.

Key words: knowledge society, schooling needs, praxeological-pedagogical model of education, personalized knowledge.

Wstęp

Podjęcie zasygnalizowanej w tytule artykułu problematyki wynika z chęci ukazania aktualnych i interesujących, a przy tym podstawowych związków zachodzących między społeczeństwem generującym niespotykane wcześniej potrzeby oświatowe a mającym je zaspokajać systemem edukacyjnym, a także związków między edukacją a pedagogiką. W prezentowanej analizie zwracam uwagę na charakterystyczne cechy społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa sieci. Podnoszę sprawy dotyczące wprowadzenia na grunt edukacji elektronicznych i komunikacyjnych mediów oraz wynikających z tego faktu konsekwencji. Wskazuję na edukacyjny i pedagogiczny wymiar wywołanych w społeczeństwie wiedzy przemian, w tym na nowego typu potrzeby oświatowe, wyrosłe z powstałych zagrożeń lub zaistniałych, już negatywnie ocenianych skutków przemian. Omawiam intencjonalny charakter komunikacji społecznej i edukacyjnej oraz prakseopedagogiczny model jednostkowej i społecznej edukacji, określający proces wywoływania zmiany nie tylko poprzez przyswajanie gotowej wiedzy, lecz także poprzez wytwarzanie oraz personalizowanie wiedzy i umiejętności. Model ten określa również warunki umożliwiające dostrzeganie i przeżywanie wartości w podejmowanych działaniach, co z kolei pozostaje w ścisłym związku z kształtowaniem postaw, kompetencji i nadrzędnej wartości, jaką jest indywidualna, wspólnotowa i ponadwspólnotowa mądrość.

Wprowadzenie do rozważań pojęcia „społeczeństwo sieci” wiąże się z potrzebą zasygnalizowania ważnego dla edukacji i pedagogiki problemu tożsamości, w ślad za wyróżnioną i badaną tożsamością społeczeństwa jako sieci. Pojęcia „społeczeństwo sieci” używam zamiennie z pojęciami „społeczeństwo wiedzy” i „społeczeństwo informacyjne”, precyzowanymi m.in. przez Darina Barneya (2008) i Lecha W. Zachera (2005).

Społeczeństwo wiedzy

Społeczeństwo informacyjne (społeczeństwo wiedzy) to „ogół obywateli, których życie zbiorowe jest zorganizowane przy powszechnym wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych i których gospodarka jest oparta na wiedzy. Gospodarka natomiast jest oparta na wiedzy, jeśli dominują w niej produkty i usługi, których wartość rynkowa zależy w przeważającym stopniu od wiedzy, a nie od materiałów, energii lub na-

kładu pracy fizycznej” (Józwiak, Morawski, 2009, s. 55). W społeczeństwie wiedzy wytwarzanie i przetwarzanie przedmiotów materialnych, typowe dla produkcji fabrycznej, zostaje zepchnięte na margines przez wytwarzanie i przetwarzanie wiedzy, która staje się centralnym towarem gospodarki (Sztompka, 2002, s. 571).

Z analiz społeczeństwa informacyjnego wynikają następujące twierdzenia: (1) świat jest w stanie gwałtownej przemiany; (2) najważniejszym zasobem nowego społeczeństwa jest wiedza/informacja; (3) nadrzędną siłą napędową w społeczeństwie jest rozwój technologiczny i proces jego rozprzestrzeniania się; (3) w społeczeństwie informacyjnym pokolenie dobrobytu zdominowało to wywodzące się z gospodarki opartej na produkcji materialnej; (4) transformacja społeczna towarzysząca technicznym i ekonomicznym zmianom jest w istocie pozytywna; (5) rewolucja informacyjno-techniczna i ekonomiczna zachodzi na skalę globalną; (6) rewolucja informacyjna jest nie tylko nową fazą ludzkiej **cywilizacji**, lecz także ewolucyjnym krokiem naprzód na rzecz **życia samego w sobie**; (7) rewolucja informatyczna jest nieodwracalna i nie do zatrzymania (Barney, 2008, s. 17).

Dominujące funkcje i procesy Wieku Informacji, jak zaznacza Manuel Castells, są w coraz większym stopniu organizowane wokół sieci, a **sieci stanowią nową morfologię społeczną naszych społeczeństw**. Rozprzestrzenianie się logiki usieciowienia w sposób zasadniczy zmienia funkcjonowanie i wyniki w procesach produkcji, doświadczenia, władzy i kultury (Castells, 2007, s. 467). Duch naszych czasów — stwierdza z kolei Darin Barney — jest duchem sieci: podstawowe zasady sieci stały się siłą napędową indywidualnego, społecznego, gospodarczego i politycznego życia, co wyróżnia nasz okres historii (Barney, 2008, s. 9).

Pojęcie społeczeństwa sieci, w eksplikacji dokonanej przez D. Barneya, obejmuje wiele zagadnień omawianych w związku z postindustrializmem, społeczeństwem informacyjnym i globalizacją, a także w związku z postfordyzmem. Pojęcie to odnosi się do społeczeństw, w których (1) obecne są przede wszystkim wyrafinowane, cyfrowe technologie komunikacji sieciowej oraz zarządzania dystrybucją informacji; „technologie, które tworzą podstawową infrastrukturę coraz większego układu społecznych, politycznych i ekonomicznych praktyk, a także (2) w których ma miejsce reprodukcja i instytucjonalizacja sieci, rozumiane jako podstawowe formy społecznej organizacji oraz relacje zachodzące w poprzek szerokiego zakresu społecznych, politycznych i ekonomicznych konfiguracji i połączeń” (Barney, 2008, s. 36, 37).

Słowo „sieć” opisuje warunki strukturalne, dzięki którym oddzielne punkty (zwane często „węzłami” lub „punktami węzłowymi”) połączone są ze sobą dzięki powiązaniom (zwanym często „więzami”), które zazwy-

czaj są wielorakie i złożone, krzyżują się ze sobą oraz występują w nadmiernych ilościach. Sieć istnieje wtedy, kiedy wiele węzłów (ludzie, firmy, komputery) jest połączonych z wieloma innymi węzłami, zwykle dzięki wielu więzom, które krzyżują się z innymi więzami, łącząc się z kolejnymi węzłami, czy też punktami węzłowymi (Barney, 2008, s. 9, 10).

Przykładem ilustrującym strukturę sieci może być grupa przyjaciół: każdy z przyjaciół jest węzłem, połączonym z co najmniej jednym z pozostałych przyjaciół, czy też z wieloma innymi, którzy są także połączeni; regularne kontakty pomiędzy tymi przyjaciółmi, rozmowa lub inne działania, czy to bezpośrednio, czy też za pomocą technologii stanowią powiązania, które ich ze sobą łączą; to, co dzieje się pomiędzy nimi — plotka, przyjacielska atmosfera, miłość, pomoc — to przepływy.

W społeczeństwie wiedzy mamy do czynienia z gospodarką opartą na wiedzy. Jest ona istotnym, twórczym elementem życia takiego społeczeństwa. Gospodarka oparta na wiedzy to typ gospodarki, której rozwój i wzrost zależą od pomysłów, informacji i różnorodnej wiedzy. „W warunkach gospodarki opartej na wiedzy większość zatrudnionych nie pracuje przy produkcji i dystrybucji dóbr materialnych, ale zajmuje się projektowaniem, opracowywaniem strategii rozwoju, marketingiem, sprzedażą i świadczeniem usług. Gospodarka oparta na wiedzy w decydującej mierze polega na nieustającej wymianie informacji, opinii oraz na potężnym potencjale nauki i techniki” (Giddens, 2004, s. 399). Wiedza staje się w takiej gospodarce kategorią ekonomiczną. „Działalność gospodarcza polegająca na obrocie wiedzą powinna z jednej strony generować zyski dla przedsiębiorstw wiedzy, a z drugiej — powinna być opodatkowana tak, aby generowała przychody dla budżetu państwa, umożliwiając realizację celów ogólnospołecznych” (Jóźwiak, Morawski, 2009, s. 55). W obecnym stuleciu wyzwaniem dla zarządzających gospodarką jest zwiększenie wydajności pracy opartej na wiedzy, podobnie jak w ubiegłym stuleciu wyzwaniem było zwiększenie wydajności pracy fizycznej (ibidem). Obecnie czynnikiem decydującym o konkurencyjności gospodarki staje się produktywność wiedzy i pracowników wiedzy.

Zagrożenia cywilizacyjne a edukacja

Zagrożenia spełniają wielorakie funkcje w życiu jednostek i społeczeństw; wywołują różnego rodzaju zachowania, m.in. skłaniają do przekształceń istniejących struktur i funkcji (Kojs, 2008). W ich ilustracji posłużyć się kilkoma wypowiedziami dotyczącymi zagrożeń wynikających

z zachodzących procesów globalizacji, funkcjonowania społeczeństwa wiedzy, zastosowań nowoczesnych środków komunikacji elektronicznej, funkcjonowania gospodarki opartej na wiedzy. Procesy globalizacji tworzą i współokreślają funkcjonowanie współczesnych społeczeństw, są badane i przedstawiane w licznych publikacjach (Beck, 2002; Giddens, 2004; Sztompka, 2002; Barney, 2008). Wyniki tych badań dotyczą m.in. zagrożeń.

D. Barney pisze, że państwa narodowe tracą zdolność do organizowania i włączania w swoje struktury podstawowych elementów nowoczesnego, ekonomicznego, politycznego i społecznego życia; że działania ekonomiczne, wcześniej zawierające się względnie w ramach granic narodowych, są obecnie oskarżane i ścigane sędownie według takich reguł, jakby nie istniały granice, a władza polityczna państwa zostaje przejęta przez systemy międzynarodowe i ponadnarodowe; praktyki społeczne, tożsamości i solidarności, wcześniej określane za pomocą celów i kryteriów narodowych, obecnie są w ten sposób charakteryzowane w coraz mniejszym stopniu.

Ponad granicami państw mamy do czynienia z przepływami ludzi, towarów, technologii i informacji. W większości analiz warunki te opisywane są w kategoriach **zaniku**: narodowych gospodarek, narodowej suwerenności politycznej, narodowo określonej tożsamości i kultury (Barney, 2008, s. 29). Zdolności państwa narodowego są zdecydowanie ograniczane przez globalizację podstawowych form aktywności ekonomicznych, globalizację mediów i komunikacji elektronicznej, globalizację przestępczości, globalizację protestów społecznych i globalizację powstań przeciw władzy w postaci transgranicznego terroryzmu (Castells, 2008). Demokracji zagraża globalizacja przemysłu medialnego, koncentracja mediów w rękach wielkich koncernów. Okazuje się, że cały światowy przemysł medialny, muzyka, telewizja, kino, informacje jest w rękach garstki wielonarodowych korporacji (Giddens, 2004, s. 510).

Dla wielu obserwatorów zachodzących procesów globalizacyjnych stało się jasne, że rozwój nowych technologii informacyjnych i praktyk z nimi związanych odbywa się w myśl logiki rynku, co w prosty sposób przyczynia się do powielania kapitalistycznych stosunków produkcji na bardziej ogólnym poziomie, umacniając pozycję istniejących elit i utrzymując niezbyt pewną pozycję klasy pracującej (Barney, 2008, s. 180). Zachodzi proces dalekosiężnych przekształceń pracy i zatrudnienia: powstają niestandardowe formy zatrudnienia (samozatrudnienie, praca na kontrakt), mamy do czynienia z czasową i przestrzenną dyslokacją pracy, wprowadza się elastyczny czas pracy. W związku z tym rodzi się potrzeba uczenia się przez całe życie i nabycia zdolności do nieustannego przekwalifikowywania się. Negatywny wpływ niestandardowych form

zatrudnienia na „zwykłych ludzi” polega na tym, że zamiast solidarności pojawia się konkurencja, izolacja i wyobcowanie, a także przepaść między wykształconymi i wykwalifikowanymi „profesjonalistami wiedzy” a podklasą niewykwalifikowanych; zagrożeniem jest również niepewność i spadek bezpieczeństwa zatrudnienia oraz bezrobocie.

Wskazuje się także na edukacyjnie groźne zjawisko w postaci „korozji charakterów”. „Od pracowników nie oczekuje się już wytrwałości w realizacji kariery zawodowej, ale raczej pracy w płynnych zespołach, włączania się w nie i odchodzenia, umiejętności podejmowania ciągle nowych zadań. Lojalność przestaje być zaletą, staje się niepotrzebnym obciążeniem. Kiedy życie zawodowe przestaje być konsekwentnie rozwijaną karierą, natomiast polega na realizacji szeregu odrębnych prac, znikają dalekosiężne cele, nie nawiązują się więzi społeczne, a zaufanie staje się ulotne” (Giddens, 2004, s. 436).

Internet, umożliwiając łączność i interakcje na niespotykaną dotąd skalę, stwarza fascynujące możliwości, ale też budzi obawy, że okaże się szkodliwy dla relacji i społeczności ludzkich, że stanie się przyczyną izolacji i anonimowości. Dostrzega się też edukacyjnie katastrofalne skutki dominacji kształcenia komputerowego nad kształceniem językowym. Mówi o tym wybitny znawca przemian w dziedzinie technologii komputerowych Joseph Weizenbaum: „Dzieci spędzają obecnie więcej czasu przy komputerze niż z książkami. Za pięć—dziesięć lat zobaczymy, że skutki tego są katastrofalne. Jeśli w szkole wprowadza się naukę komputera, odbywa się to zawsze kosztem jakiegoś innego przedmiotu — czas nie jest z gumy. Dlatego trzeba postawić sobie pytanie, który przedmiot ma priorytet. Moim zdaniem najważniejsza jest nauka języka. Kto nie umie pisać, krytycznie myśleć i czytać, ten pozwala zapanować nad sobą rzeczywistości zewnętrznej. Taka osoba nie potrafi zbudować własnego świata. W USA prawie 1/3 absolwentów szkół to funkcjonalni analfabeci. Potrafią wprawdzie zbudować krótkie zdania, ale prawie nie rozumieją czytanego tekstu. Właśnie w USA nauka komputera odbywa się kosztem lekcji języka” (Weizenbaum, 2004). Sporo cennych informacji o innych zagrożeniach wynikających z zastosowania nowych technologii informatycznych znajdziemy m.in. w opracowaniach wydanych pod redakcją Wacława Strykowskiego i Antoniego Zajęcia (1997), Marka Sokołowskiego (2005) i Beaty Szmigielskiej (2008).

Przedstawione cywilizacyjne problemy budzą refleksję o potrzebnych w edukacji zmianach, o koniecznych działaniach służących edukacyjnemu równoważeniu powstałych napięć społecznych.

Edukacyjna oferta społeczeństwa wiedzy

Analizy możliwości i skutków wykorzystania technologii informacyjnych przedstawiło w swych opracowaniach wielu autorów (zob. m.in. Juszczuk, 2002, 2003; Gajda et al., 2002; Gajda, 2002).

Zwięzły opis dokonujących się przemian społeczeństwa informacyjnego, eksponujący edukacyjne ich aspekty, przedstawia także Roman Morawski. Konsekwencją rozwoju technologii informacyjnych — pisze — jest globalna transformacja cywilizacyjna, która wywiera głęboki wpływ na paradygmaty uprawiania badań naukowych i przebieg procesów edukacyjnych. Morawski stwierdza, że zaistniał bardzo ważny fakt — tradycyjnie oderwane od siebie akty tworzenia i odbioru zostają silnie ze sobą powiązane; podział ról, który był naturalny dla technologii przedinternetowych, traci swoją wyrazistość, a odbiorca zyskuje możliwość natychmiastowej interakcji, a tym samym włączenia się w proces tworzenia. „Fenomeny w rodzaju **wikipedii**, bez względu na ich początkowe słabości, stają się wyróżnikami epoki wirtualnych społeczności i organizacji sieciowych, rozwijających się wokół wiedzy. Wspólnym wymiarem nowych modeli rozwoju społecznego staje się otwartość rozumiana jako gotowość do wolnego od ograniczeń komercyjno-prawnych dzielenia się wiedzą” (Morawski, 2009, s. 150).

Procesy uczenia się konstytuują każdą osobę i każde społeczeństwo, szczególnie zaś społeczeństwo wiedzy, dlatego też zadaniem wszystkich jego członków i instytucji powinna być realizacja idei uczenia się przez całe życie. „Kształcenie się — z jednej strony umożliwia człowiekowi zachowanie umiejętności i zdolności niezbędnych do podejmowania pracy w warunkach bardzo szybkiego rozwoju nauki i technologii, z drugiej zaś pozwala rozumieć szybko zmieniający się świat. Ostatnie dekady XX wieku pokazały, że kształcenie nie może kończyć się z uzyskaniem dyplomu ukończenia studiów; że lawinowy rozwój technologii wymusza na nas ciągle doksztalcenie, uzupełnianie oraz odświeżanie wiedzy i umiejętności przez kolejne dekady życia” (Morawski, 2009, s. 156).

Idea uczenia się przez całe życie zrodziła się w starożytnej Grecji, kojarzy się z nią Protagorasa, a została podjęta m.in. przez Jana Amosa Komeńskiego. Teoretyczne ujęcie tej idei przedstawia obecnie m.in. Bogdan Suchodolski (2003), a także autor niniejszego opracowania (Kojs, Urban-Kojs, 2010). Współcześnie — w opracowaniu Andrzeja Kraśniewskiego — ideę uczenia się przez całe życie opiera się na następujących przesłankach i założeniach: (1) proces kształcenia (uczenia się) odbywa się przez całe życie i obejmuje liczne sposoby formalnego i nieformalnego zdobywania wiedzy i umiejętności w rozmaitych warunkach

i w różnych sytuacjach życiowych; (2) proces kształcenia jest zorientowany na osobę uczącą się, a nie instytucję czy osoby prowadzące kształcenie; (3) kształcenie ma różne cele: przygotowanie do pracy zawodowej, doskonalenie kompetencji zawodowych w celu poprawy szans na rynku pracy („zatrudnialności”), rozszerzenie wiedzy i umiejętności niezwiązanych z wykonywaną pracą zawodową, rozwój osobisty, zachowanie sprawności intelektualnej, cele te mogą się z czasem zmieniać” (Kraśniewski, 2009, s. 215).

W związku z rozwojem społeczeństwa informacyjnego w Unii Europejskiej kluczowym zadaniem stało się zapewnienie dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych, a w szczególności podłączenia szkół i uczelni do Internetu w celu zapewnienia dostępu do niego uczniom i studentom. Istotne stało się także wykorzystanie nowych technologii w różnych formach kształcenia na odległość (Górnikiewicz, 2003; Juszczyk, 2003) i realizacja wirtualnych kampusów zorientowanych na potrzeby uczących się.

W analizie strategii rozwoju społeczeństwa informacyjnego wskazuje się na konieczność przeprowadzenia procesu cyfryzacji zasobów bibliotecznych, m.in. w celu wsparcia procesów edukacyjnych przez zapewnienie dostępu do bogatych wielokulturowych zasobów cyfrowych, pochodzących ze wszystkich krajów UE.

Najważniejszymi narzędziami uczenia się opartego na wykorzystaniu zdobyczy technologii informacyjnych, czyli e-learningu, są: poczta elektroniczna i edukacyjne portale internetowe, stanowiące kanały komunikacji nauczycieli (wykładowców) z uczniami (studentami); podręczniki elektroniczne, bogatsze od tradycyjnych, drukowanych podręczników o narzędzia symulacji, zbiory materiałów audiowizualnych i narzędzia autotestowania; laboratoria i narzędzia programowania na odległość; nowe techniki prezentacji wykładów (Morawski, 2009, s. 164).

Na początku XXI wieku zaimplementowana została idea serwisów internetowych, nazywanych potocznie Web 2.0, w których działaniu podstawową rolę odgrywa treść generowana przez ich użytkowników. Jednym z elementów Web 2.0 są otwarte zasoby edukacyjne, które w chwili obecnej zawierają już zestaw materiałów dydaktycznych do ok. 8 tys. kursów akademickich oraz wielką liczbę prezentacji do wykładów i symulacji komputerowych. Dodając do tego tysiące publikacji naukowych, rodzinę Wikimedia, specjalizowane encyklopedie, tysiące książek dostępnych w formie elektronicznej, otrzymujemy ogromną bibliotekę elektroniczną, z której czerpią wiadomości i wiedzę dziesiątki milionów adeptów e-learningu: uczniów i studentów oraz nauczycieli i wykładowców. Jak stwierdza autor przywoływanego tu opracowania, są to fakty rewolucjonizujące metodologię kształcenia (Morawski, 2009, s. 164).

W kierunku integracji działań edukacyjnych Model działania edukacyjnego — potrzeba mądrości

Ze wskazanych właściwości społeczeństwa wiedzy i generowanych przez nie szans i zagrożeń, ze stanu i z miejsca polskiej oświaty i nauki w Europie oraz na świecie, z oczekiwań i zobowiązań względem Unii Europejskiej wynikają misje, wizje, cele i zadania reformowanych i doskonalonych systemów edukacji i nauki. Zwrócę uwagę na postulowaną w literaturze i licznych dokumentach konieczną zmianę relacji zachodzących w procesach kształcenia między uczniem (studentem) a nauczycielem, polegającą na usytuowaniu ucznia (studenta) w centrum procesów i wpływów edukacyjnych, na wspomaganiu jego samodzielnego uczenia się i studiowania. Problem, jaki wyłania się z proponowanych, a po części już wprowadzanych zmian, polega na tym, iż najczęściej samodzielność tę sprowadza się do ukształtowanego przez wieki prostego wzorca względnie samodzielnego sięgania do źródeł informacji, do zapamiętywania stosownych treści i ich odtwarzania zgodnie z oczekiwaniami nauczycieli. Wzorzec taki, nawet w radykalnie i korzystnie zmienionej sytuacji — ze względu na dostęp do źródeł informacji — z pewnością nie nadaje się do zastosowania w realizacji założeń nowego systemu edukacyjnego. Uważam, iż do emocjonalno-informacyjnych działań człowieka uczącego się (studiującego), polegających na pamięciowym opanowaniu gotowej wiedzy oraz jej odtwarzaniu, należy dołączyć bogatą **sieć działań i czynów edukacyjnych, wytwarzających spersonalizowaną wiedzę i umiejętności**, działań, w których bardzo ważnym środkiem, ale tylko środkiem, jest tzw. wiedza obiektywna, „książkowa”. **Wartość podstawowa edukacyjnego życia (przeżywania tego, co się robi) pojawia się w kontekście wykonywanych działań przygotowawczych, realizacyjnych i korektywnych oraz nieodłącznie związanych z nimi działań kontrolno-badawczych i oceniających.** Działania te, wyrastając z wrodzonego, poznawczo-emocjonalnego mechanizmu zachowania życia, tworzą spójną (koherentną) całość o współoddziałujących na siebie (interferentnych) i współdziałających z sobą (synergicznych) elementach i relacjach (Kojs, 2011b).

Problem, który wyłania się z takiego ujęcia struktury procesu uczenia się, dotyczy potrzeby kształtowania często marginalizowanych lub powierzchownie traktowanych działań przygotowawczych (obejmujących takie działania, jak diagnozowanie, przewidywanie, planowanie, projektowanie, a więc ze swej istoty działań twórczych i wyzwających potencjał umysłu), realizacyjnych (kształtujących m.in. samodyscyplinę, a zarazem weryfikujących opracowane wcześniej plany, programy i projekty,

a także tworzących w ten sposób nową wiedzę), korektywnych (m.in. skłaniających do wnikania w przyczyny występowania błędów i usterek), kontrolnych (z natury badawczych, odnoszących to, co się czyni i co się dzieje, do przyjętych wzorców) i oceniających (odnoszących to, co się czyni i co się uzyskało, do określonych systemów wartości etycznych, estetycznych i utylitarnych).

Budowa wskazanej struktury stwarza zapotrzebowanie, jak to wynika z właściwości poszczególnych działań oraz czynu jako ich całości, m.in. na wiedzę aksjologiczną i metodologiczną. Stanowi więc pewną sugestię dotyczącą tworzenia planów i programów edukacji. Śledząc funkcjonowanie osób z ukształtowanymi dyspozycjami poznawczymi i ewaluacyjnymi, można mniemać, iż radzą sobie z selekcją i doбором oraz wytwarzaniem potrzebnej im wiedzy, że posiadają rozwijającą się mądrość, w związku z czym mogą bezpiecznie żeglować m.in. po oceanie informacji, jakim jest Internet, czy też funkcjonować w ramach społeczeństwa sieci.

Przedstawiony model edukacji odnosi się do dwojakiego rodzaju sytuacji edukacyjnych: (1) sytuacji specjalnie tworzonych w celu wywołania pożądanej zmiany w strukturach i funkcjach posiadanych zasobów wiedzy, umiejętności i przekonań; zastosowanie modelu prowadzi do wywołania pożądanej zmiany, a także — szczególnie w związku z działaniami przygotowawczymi, kontrolnymi i oceniającymi — do stworzenia dodatkowej, rzadko branej pod uwagę wiedzy o wiedzy, wiedzy o umiejętnościach, wiedzy o przekonaniach; (2) sytuacji, w której realizowane są cele nieedukacyjne dotyczące np. pracy fizycznej; wartość edukacyjną może posiadać wówczas wiedza tworzona w toku wymienionych działań przygotowawczych (diagnoza, przewidywanie, projekt to zawsze rezultaty działań umysłowych), kontrolnych (badanie, sprawdzanie to pozyskiwanie informacji, wiadomości, wiedzy, m.in. w wyniku dokonywanych porównań) i oceniających (wiedza o wartości tego, co, jak i z jakim rezultatem się czyniło). Wysiłek włożony w analizę tego, co, dlaczego i jak się czyni, nie tylko owocuje wiedzą o sobie samym, ale także prowadzi — m.in. dzięki często podejmowanym operacjom porównawczym — do tworzenia wiedzy ogólnej, warunku postrzegania coraz szerzej i głębiej kontekstów naszej aktywności.

Mądrość w ujęciu czynnościowym jest złożoną dyspozycją psychiczną, złożonym systemem poznawczym, emocjonalnym i wolicjonalnym, umożliwiającym jednostce dokonanie rozpoznania, oceny i kwalifikacji napotykaných problemów, określenie bliższego i dalszego ich kontekstu, wskazanie możliwych rozwiązań i ich konsekwencji oraz wybór działań umożliwiających ich optymalne rozwiązanie. Jako dyspozycja umysłu mądrość jest osadzoną w emocjach siecią metainformacyjnych działań, odnoszącą się do pojedynczego problemu, do klasy problemów, stano-

wiącą globalną postawę o charakterze światopoglądu. Tak postrzegana mądrość jest dynamiczną psychiczną całością, obejmującą wiele działań umysłowych, określających początkowy, przekształcany i końcowy stan wyodrębnianych, problematycznych fragmentów rzeczywistości.

Mądrość przejawia się w sytuacjach trudnych, scalając i nadając sens składającym się na nie elementom i relacjom, poprzedzając działania, które mogą wystąpić w ich ramach i w ich kontekście. Jest realnym lub potencjalnym działaniem umysłu, odnoszącym się do możliwych działań i możliwych sytuacji, a więc wartością chroniącą i współtworzącą inne wartości, szczególnie zaś powołaną, rozwijaną i kształtowaną w celu ochrony życia, jego społecznych i kulturowych walorów; wartością osobotwórczą, socjotwórczą i kulturotwórczą, tworzącą rzeczywistość i nadającą jej sensy, ukierunkowującą jej przekształcanie i przeżywanie. Jako centralna własność umysłu i wartość życia w społeczeństwie wiedzy, w świecie wielkich, złożonych i szybko następujących przemian, mądrość jednostek i społeczeństw ma do spełnienia szczególną misję — zachowanie, rozwijanie, wspomaganie wszystkich tych wartości, które tworząc informacyjno-emocjonalną sieć pożądanych stanów rzeczy, stanowią o życiu człowieka, o jego aktywności nasyconej poczuciem prawdy, godności i piękna, wolności i odpowiedzialności, sprawiedliwości i solidarności oraz satysfakcji z pokonywanych, współkształtujących życie trudności i zagrożeń (Kojs, 2011a).

Zadaniowo-działaniowa struktura społecznej i edukacyjnej komunikacji Komunikacja w sieci

Komunikacja społeczna jest działaniem intencjonalnym, mającym na celu wywołanie strukturalno-funkcjonalnej zmiany w zasobach informacyjnych (wiadomości, wiedzy, umiejętności) obiektów (uczestników) biorących w niej udział. W przypadku osób i ich zbiorowości uczestniczenie w akcie komunikacji oznacza wyrażenie zgody na dzielenie się informacją lub przymuszenie do dzielenia się nią. Z intencjonalnego charakteru komunikacji wynika, iż polega ona na formułowaniu i stawianiu zadań (pytań, poleceń, życzeń, próśb) wywołujących działania oraz oczekiwane skutki, m.in. w postaci odpowiedzi. Komunikację określają intencje, zadania i działania oraz ich rezultaty w postaci zmiany w danym zasobie informacji.

Zadaniom wyrażonym wprost w postaci komunikatu zdaniowego towarzyszą zadania formułowane wprost lub pośrednio w związku z wymogami wynikającymi z właściwości środków przekazu informacji oraz środowiskowych warunków komunikacji. Ich odczytanie i wykonanie (komunikacja: rzecz — człowiek) bywa warunkiem wstępnym zaistnienia komunikacji właściwej.

Struktura komunikujących się z sobą systemów określa ich rzeczywiste i możliwe funkcje w procesie przygotowywania (tworzenia, przekazywania, odbierania, przetwarzania i korygowania) komunikatów, a także kontrolowania i oceniania przebiegu oraz wyników każdej z tych faz komunikacji. Każde świadome działanie, zarówno działanie „czysto” informacyjne, jak i działanie informacyjno-materialne, zasada się, poprzez teoretyczny charakter swego podmiotu, na wewnętrznej (umysłowej) i zewnętrznej (międzyludzkiej) komunikacji. Poznawczy i badawczy charakter mają wszystkie wymienione fazy komunikacji:

- faza przygotowawcza — rozpoznanie i zdiagnozowanie sytuacji komunikacyjnej, zaplanowanie i zaprojektowanie strategii gromadzenia informacyjnych środków, stworzenie projektu komunikatów, określenie spodziewanych zachowań (odpowiedzi), a także podjęcie stosownych decyzji o przekazie poszczególnych komunikatów; szczególnie ważny jest tu proces tworzenia pytań i odpowiedzi;
- faza realizacyjna — przekaz i odbiór komunikatów, m.in. ich efektywności, form i warunków oraz kontroli i oceny; realizacja jest weryfikacją przygotowań, przede wszystkim projektu komunikacyjnego zamierzenia; procesy zachodzące w toku tej fazy stwarzają m.in. potrzebę poznania okoliczności wywołujących zmian;
- faza przygotowań i realizacji komunikacyjnego zamiaru — działania korygujące, podejmowane w wyniku stwierdzenia usterek i błędów.

Komunikacja, jeśli nie jest odtwarzaniem wyuczonych na pamięć scenariuszy i nie dotyczy prostych, oczywistych i łatwych do stwierdzenia faktów, może stanowić twórczy akt poznania oraz wzbogacania wiedzy i doświadczeń jej uczestników. Ze względu na bogactwo i różnorodność wywołujących czynności rozwojowych i przeżyć powinna stanowić podstawową formę kształtowania osobowości i tożsamości grup społecznych.

Problemem istotnym jest edukacyjny, wewnętrzny i zewnętrzny dyskurs zadaniowy obejmujący m.in. analizę potrzeb i celów, z których wyłania się zadanie, analizę procesu jego tworzenia, użytkowania i wykonania oraz wykorzystania i nadania głębszego sensu uzyskanym wynikom i wykonanej pracy. Dyskurs prowadzony pomiędzy uczestnikami procesów edukacji z istoty swej nasycony jest wzajemną naturalną kontrolą i oceną, namysłem nad wypowiedzią oraz śledzeniem wywołujących ją

skutków. To dyskurs rodzi potrzebę tworzenia i urzeczywistniania wartości. Zajęcia edukacyjne sprowadzone tylko do przekazywania gotowej wiedzy, do jednokierunkowego przekazywania gotowych treści i zadań kontrolnych oraz do pozyskiwania zwrotnej odpowiedzi są przypadkiem braku zrozumienia istoty edukacji; przypadkiem, w którym środki w postaci przekazanej wiedzy przedmiotowej, zostają uznane za cel, natomiast uczeń (student) — za przedmiot kształcenia, w który ma być „wdrukowana” określona treść. Dominująca relacja: gotowe, cudze zadanie — gotowa, cudza wiedza — wyuczona na pamięć odpowiedź, sprzyja kształceniu wykonawców cudzych poleceń, a nie twórców i realizatorów zadań, radzących sobie z problemami współczesnej cywilizacji. Na zajęciach, o których mowa, nie ma miejsca na wspomaganie rozwoju osobowości, na kształtowanie fundamentalnych wartości życia, m.in. mądrości, prawdy, wolności, odpowiedzialności, sprawiedliwości, intelektualnej uczciwości, i uczestniczenie w nich.

Zakończenie

Edukacja w postaci uczenia się, kształcenia i wychowania jest nieodłączną częścią jednostkowego i społecznego życia. Poprzez uczenie się współtworzy każdą formę aktywności człowieka. We wszelkich przemianach osobowego i grupowego życia, w ich przyczynach, przebiegu i skutkach edukacja ma swój udział. Pośrednio lub bezpośrednio modelując i wywołując zmiany, sama, pod ich wpływem, zmienia się.

Edukacja tworzyła warunki do wyłonienia się i funkcjonowania formacji, jaką jest społeczeństwo wiedzy. Współtworzy je i rozwija, korzysta z jego produktów, stwarza zagrożenia i szanse dla kolejnych przedsięwzięć i przekształceń formacyjnych. Traktowana nie tylko jako system przekazu i odbioru dziedzictwa kulturowego, ale jako żywa, ciągle odrażdżająca się i wzbogacająca jednostkową i społeczną świadomość, zawiera w sobie moc sprawczego rozumu, moc mądrości, zdolności sterowania zdarzeniami (a nie tylko podlegania wynikającym z nich wymogom), a więc także zdolności sprzeciwu i oporu (Kojs, 2011a).

Piotr Sztompka, charakteryzując społeczeństwo współczesne — za Anthonym Giddensem — zwraca uwagę na wytworzenie się w świadomości społecznej nowej, istotnej kompetencji — „refleksyjności”. Jest to zdolność społeczeństwa do krytycznego myślenia o samym sobie, dostrzegania zjawisk negatywnych, patologicznych, przyszłych zagrożeń i podejmowania na podstawie takiej diagnozy środków zaradczych powstrzymu-

jących lub odwracających niekorzystne trendy (Sztompka, 2002, s. 572). Cecha ta, jak zaznacza autor, pojawia się pod wpływem rozwoju wiedzy naukowej, powszechnej i coraz głębszej edukacji, rosnących wpływów środków masowego przekazu, łatwości komunikowania się. Wydaje się, iż ową refleksyjność można nazwać społeczną mądrością, można też, jak to uczyniła Wanda Woronowicz, rozwijać teorię edukacji refleksyjnej (Woronowicz, 2000).

O tym, jak bardzo edukacja przylega do zdarzeń, które się wokół niej dzieją i które stwarzają określone potrzeby edukacyjne, świadczy to, jak szybko na nie reaguje, jak szybko powołuje stosowne systemy i w jakim zakresie zaspokaja owe potrzeby edukacyjne. Obserwacje dowodzą, że problemy związane z zagadnieniami cywilizacji informacyjnej są szybko podejmowane w dyskusjach i badaniach (Szmigielska, 2008), a także w praktyce edukacyjnej. Znajduje to swój wyraz m.in. w wyodrębnieniu edukacji medialnej (Strykowski, 2005), stworzeniu systemu edukacji na odległość, edukacji przez rozrywkę multimedialną (Górnikiiewicz, 2003a, 2003b) i e-edukacji (Szczęsny, 2003). Każdej wyodrębnionej formie edukacji towarzyszy rozbudowa jej teoretycznych założeń oraz metodycznych rozwiązań. Dorobek teoretyczny i badawczy z tego zakresu staje się podstawą do wyodrębnienia dyscypliny, jaką jest pedagogika medialna (Strykowski, 2005), a także stymuluje do podejmowania problemów cywilizacji informacyjnej i edukacyjnej z tego zakresu przez inne dyscypliny pedagogiczne, m.in. przez dydaktykę i teorię wychowania.

Charakteryzując zmiany w społeczeństwie sieci, dotyczące m.in. sprawowania władzy, Manuel Castells stwierdza, iż „Nowa władza tkwi w kodach informacji i obrazach reprezentacji, wokół których społeczeństwa organizują swoje życie i decydują o swoim zachowaniu. Umiejscowieniem tej władzy są ludzkie umysły” (Castells, 2008, s. 384). Autor wskazuje w ten sposób pośrednio na działania kształtujące te umysły, a więc na rolę edukacji. Określając zaś potencjalne podmioty wieku informacji, pisze, iż są nimi „ruchy społeczne, wyłaniające się ze wspólnotowego oporu wobec globalizacji, kapitalistycznej restrukturyzacji, organizacyjnego usieciowienia, niekontrolowanego informacjonizmu i patriarchy — czyli, jak dotąd, ekolodzy, feministki, religijni fundamentaliści, nacjonaliści, zwolennicy lokalizmu i rozległy ruch demokratyczny, który wyłania się jako koalicja na rzecz globalnej sprawiedliwości przeciwko kapitalistycznej globalizacji” (ibidem, s. 385). Ważnym podmiotem zmiany społecznej w społeczeństwie sieci jest — zdaniem Castellsa — usieciowiona, zdecentralizowana forma organizacji i interwencji, charakterystyczna dla nowych ruchów społecznych, takich jak: ruch na rzecz ochrony środowiska, ruch kobiet, ruch antyglobalistyczny.

Wyróżnione podmioty są i będą rezultatem działań pewnych systemów edukacji. Ważne jest więc, by powstała nowa wizja funkcjonowania i przemian systemów edukacji oraz rozwijania ich teorii. Teorie te mogą być nazywane kolejnymi pedagogikami i pogłębiać istniejący w tej płaszczyźnie zamęt, ale mogą też prowadzić do zmiany, czyniąc głównym przedmiotem badań pedagogicznych teorie systemów edukacji, o czym pisał m.in. Kazimierz Sośnicki (1948). Stworzyłoby to dogodne warunki do integracji działań pedagogicznych (Kojs, 2011b), przedmiot pedagogiki, jak i samą pedagogikę uczyniłoby bardziej autonomicznymi (Morbitzer, 2011). Nie oznacza to bynajmniej uwalniania się od potrzeby korzystania z dorobku innych dziedzin nauki. Wprost przeciwnie. Fenomen ludzkiego działania, a więc i edukacji, jest taki, iż skupia w sobie bardzo różne informacyjne, materialne, biologiczne, psychiczne, emocjonalne, wolicjonalne, poznawcze, społeczne, kulturowe, filozoficzne i inne jeszcze składniki, a wiedza o nich jest bezsprzecznie potrzebna do poznania i zrozumienia problematyki podmiotu i przedmiotu edukacji, wartości, ideałów i celów edukacji, stosowanych środków, form i metod. Jak dotąd, to właśnie pedagogika, zajmując się edukacją jako biopsychiczną, społeczną i kulturową całością, zajmując się istotnymi związkami tworzącymi strukturę tej całości oraz istotnymi elementami, zdaje się postrzegać możliwość tworzenia wiedzy wokół edukacji i w związku z edukacją jako spoistą, telehormiczną całością, o współoddziałujących i współdziałających elementach. Być może takie podejście nie uczyniłoby pedagogiki dyscypliną zależną od określonych ideologii i od innych dziedzin wiedzy, a sprzyjałoby tworzeniu i kształtowaniu obiektywnej wiedzy, służącej mądrością wszelkiej edukacji.

Bibliografia

- Barney D., 2008: *Spółeczeństwo sieci*. Przeł. M. Fronia. Oprac. K. Nadana. Warszawa.
- Beck U., 2002: *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśła. Warszawa.
- Castells M., 2007: *Spółeczeństwo sieci*. Przeł. M. Marody et al. Red. M. Marody. Warszawa.
- Castells M., 2008: *Siła tożsamości*. Przeł. S. Szymański. Red. M. Marody. Warszawa.
- Gajda J. et al., 2002: *Edukacja medialna*. Toruń.
- Gajda J., 2002: *Media w edukacji*. Kraków.
- Giddens A., 2004: *Socjologia*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa.

- Górnikiiewicz J.Z., 2003a: *Edukacja na dystans*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa.
- Górnikiiewicz J.Z., 2003b: *Edukacja przez rozrywkę multimedialną*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Warszawa.
- Jóźwiak J., Morawski R., 2009: *Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010—2020*. W: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Oprac. R.Z. Morawski. Warszawa.
- Juszczyk S., 2002: *Edukacja na odległość w społeczeństwie informacyjnym. Wybrane problemy*. Toruń.
- Juszczyk S., 2003: *Edukacja medialna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. T. Pilch. Warszawa.
- Juszczyk S., red., 2003: *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*. Toruń.
- Kojs W., 2008: *Zagrożenia i szanse systemów edukacji*. W: *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*. Red. H. Moroz. Kraków.
- Kojs W., 2010: *Systemy edukacji i ich teorie a pedagogika*. W: *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*. Red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs. Sosnowiec.
- Kojs W., 2011a: *Edukacja jako mądrość i droga do mądrości*. W: *Edukacja jutra. Ak-sjologia, innowacje i strategia rozwoju*. Red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz. Sosnowiec.
- Kojs W., 2011b: *O pewnych aspektach zrównoważonej edukacji*. W: *Kultura — edukacja. Ciągłość i tendencje zmian*. Red. J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Kar-czewska. Kielce.
- Kojs W., Urban-Kojs E., 2010: *Społeczne, osobowe i pedagogiczne aspekty edukacji ca-łocyciowej człowieka*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i do-skonaleniu „civil society”. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Red. E. Syrek. Katowice.
- Kraśniewski A., 2009: *Kształcenie*. W: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunko-wania i perspektywy*. Oprac. R.Z. Morawski. Warszawa.
- Morawski R., 2009: *Uwarunkowania międzynarodowe i internacjonalizacja szkolnic-twa wyższego*. W: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Oprac. R.Z. Morawski. Warszawa.
- Morawski R.Z., oprac., 2009: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i per-spektywy*. Warszawa.
- Morbitzer J., 2011: *O nowej interpretacji niektórych pojęć pedagogicznych w dobie tech-nologii informacyjnej*. W: *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności*. Red. K. Denek et al. Sosnowiec.
- Roszkiewicz M., 2009: *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyzwania w obszarach strategicznych*. W: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Oprac. R.Z. Morawski. Warszawa.
- Sokołowski M., red., 2005: *U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku*. Olsztyn.
- Sońnicki K., 1948: *Dydaktyka ogólna*. Toruń.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010—2020. Projekt środowiskowy*. Warszawa 2009.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku. Raport częściowy przy-gotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory — Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową*, 2010. Warszawa.
- Strykowski W., 2005: *Pedagogika medialna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wie-ku*. Red. T. Pilch. T. 4. Warszawa.

- Strykowski W., A. Zając, red., 1997: *Nowoczesne media w kulturze, nauce i oświacie*. Toruń.
- Suchodolski B., 2003: *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje*. Warszawa.
- Szczęsny W.W., 2003: *e-Edukacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa.
- Szmigielska B., 2008: *Rola Internetu w biegu życia ludzkiego*. W: *Całe życie w sieci*. Red. B. Szmigielska. Kraków.
- Szmigielska B., red., 2008: *Całe życie w sieci*. Kraków.
- Sztompka P., 2002: *Socjologia*. Kraków.
- Weizenbaum J., 2004: *Wywiad M. Plüss dla „Die Weltwoche”*. 27.03.2004. Przedruk w: „Forum”, 26.04—03.05.
- Woronowicz W., 2000: *Problemy edukacji refleksyjnej*. Koszalin.
- Zacher L.W., 2005: *Etykietowanie przyszłych społeczeństw. Kryteria, określenia, ewaluacje*. W: *U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku*. Red. W. Sokołowski. Olsztyn.